



Former des enseignants pour l'éducation technologique et la formation professionnelle, un défi pour le 21e siècle

Jacques Ginestié

► To cite this version:

Jacques Ginestié. Former des enseignants pour l'éducation technologique et la formation professionnelle, un défi pour le 21e siècle. 4e colloque international du RAIFFET, RAIFFET, Oct 2014, Marrakech, Morocco. pp.7-15. hal-01316020

HAL Id: hal-01316020

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01316020>

Submitted on 14 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

Former des enseignants pour l'éducation technologique et la formation professionnelle, un défi pour le 21^e siècle

Pr. Jacques Ginestie

Aix-Marseille Université, ENS de Lyon, EA 4671 ADEF, Marseille (France)
jacques.ginestie@univ-amu.fr

Si vous pensez que l'éducation coûte trop cher, alors essayez l'ignorance !!!

Thomas Jefferson

Un défi d'accès à l'école pour tous et à une formation professionnelle pour chacun

Depuis le premier colloque international, à Libreville (Gabon) en 2005, le RAIFFET est porteur d'une réflexion fondée sur les travaux des chercheurs de l'articulation entre éducation technologique et formation professionnelle. Après nous être intéressés au développement durable, à la lutte contre la pauvreté et à l'égalité des chances, ce quatrième colloque s'intéresse à la formation des enseignants. Développer l'éducation pour permettre à chaque enfant, quel que soit son sexe, son origine sociale, ethnique ou culturelle, d'accéder à l'école, puis à chacune et chacun d'accéder à une qualification professionnelle suppose de construire des bâtiments, de les équiper mais surtout d'y affecter des enseignant(e)s compétent(e)s, formé(e)s pour exercer ce métier complexe. Il ne s'agit pas simplement d'occuper des enfants et des adolescents pour éviter qu'ils « traînent ».

Il s'agit avant tout pour les États d'investir dans l'avenir de leur pays. Au-delà des intérêts immédiats, faire œuvre d'éducation, c'est avant tout penser l'avenir de chacune et chacun, pour leur permettre de vivre en paix, de vivre dignement du fruit de leur travail, d'être des citoyens responsables qui agiront collectivement pour le bien commun. Il est assez commun de dire que les enjeux de savoir sont des enjeux de pouvoir. Ouvrir l'accès à l'éducation pour tous, se donner les moyens d'éducation pour chacune et chacun des enfants d'un pays, c'est bien inscrire la dynamique de ce pays dans une dynamique de partage du savoir et donc de partage du pouvoir ; il s'agit bien de faire œuvre de démocratie et de recul de l'ignorance et la barbarie qui fondent les tyrannies et les barbarismes. Alors que la mondialisation des échanges économiques amène dans les endroits les plus reculés les technologies les plus sophistiquées, mettre l'accent sur une éducation technologique pour tous et une formation professionnelle pour chacune et chacun est, à proprement parler, un investissement sur l'avenir. Dans un monde en évolution, quel investissement plus noble et plus démocratique que celui qui consiste à élever le niveau de connaissances des futurs citoyens ? Le partage des savoirs technologiques est un pari sur l'avenir, une manière de rompre avec un fatalisme de sous-développement.

Cet enjeu, porté par toutes les grandes institutions internationales, rencontre des difficultés dont la moindre n'est certainement pas celle de recruter, former et accompagner des enseignant(e)s qualifié(e)s. En nous posant cette question nous contribuons collectivement à la construction de réponses adaptées à chaque pays, à chaque contexte. Les recherches en éducation que nous conduisons chacune et chacun dans nos universités, dans nos laboratoires, sont autant d'éléments qui construisent ces réponses. Ce colloque est un nouveau rendez-vous pour que nous échangions, partagions nos expériences, nos résultats, nos avancées, afin de nous enrichir les un(e)s des autres. La richesse et la diversité des présentations est une base importante pour répondre à chacune des questions que nous pouvons nous poser dans nos pratiques quotidiennes ; elles sont des aides importantes pour penser nos propres organisations d'enseignements et de formation des enseignants. La communauté des chercheurs en éducation technologique et formation professionnelle s'étoffe au fil de l'évolution du RAIFFET. Ce travail important, essentiel dans les enjeux qui nous interpellent, porte sur un domaine qui est confronté à des situations qui peuvent être dramatiques dans certains pays. Mon propos introductif vise à dresser un tableau de la situation de l'éducation pour tous, de l'éducation technologique et de la formation professionnelle en Afrique pour que nous inscrivions ce quatrième colloque dans une perspective d'avenir de nos systèmes éducatifs, dans un but d'inscrire durablement le développement de nos pays sur la voie de la paix, de la démocratie et du bien-vivre ensemble. Dans un premier temps, je dresserai quelques-uns des éléments qui organisent le paysage de l'éducation au niveau international pour, dans un second temps, introduire les thèmes de ce colloque.

Éléments généraux de contexte

L'adoption par l'ONU des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et par l'UNESCO de l'éducation pour tous (EPT) marque un tournant important dans l'élaboration d'une initiative commune qui prend une grande importance en Afrique, plus particulièrement en Afrique subsaharienne (ASS). Cette politique vise à améliorer la vie de tous les peuples par l'éradication de la pauvreté et la misère dans le monde. En ce sens, la question de l'éducation devient une fin en soi : réduire l'analphabétisme, fournir l'accès à une éducation de base pour tous, promouvoir l'équité des chances. L'éducation devient un moyen pour atteindre les autres objectifs ciblés, tels que la promotion de la lutte contre la pauvreté, l'égalité des sexes, le développement durable ou les partenariats pour le développement. En Afrique subsaharienne (ASS), malgré des progrès importants, la situation dans les années 1990 était particulièrement contrastée. Plusieurs indicateurs montrent que les problèmes de scolarisation, d'analphabétisme, de discriminations de genre, sociales, culturelles ou ethniques sont récurrents et impactent largement toute opportunité de développement des pays. Le maintien de pans entiers de la population dans un état de sous-éducation dans la plupart des pays revient à renoncer aux capacités de développement que devraient représenter une population jeune et dynamique.

Au-delà de ces objectifs généraux concernant l'éducation générale, la question de l'accès à une qualification professionnelle pour chacun se pose. En effet, comment penser le développement seulement sur le plan de l'enseignement général ? Nous voyons l'importance de l'éducation de base pour tous et les discriminations mentionnées ci-dessus sont des fléaux qui ne concernent pas seulement les pays de l'ASS. Toutefois, cette éducation de base n'a que peu de valeur sociale si elle ne s'accompagne pas de la possibilité d'intégration sociale. Avoir une qualification professionnelle pour pouvoir exercer une profession permettant de couvrir ses propres besoins et ceux de sa famille, est essentiel dans la réussite de cette intégration sociale.

Significativement, l'éducation et la formation technologique et professionnelle (EFTP) sont situés dans un cadre plus large de développement des ressources humaines (UNESCO, 1999) qui inclut l'offre ainsi que l'interaction entre l'offre et la demande (Rwehera, 2004). Cette offre concerne différents niveaux et domaines de l'éducation et la formation formels et informels. Elle inclue également les sources externes de travail comme, par exemple, les travailleurs migrants. En effet, à la fin des années 90, quand ONU et l'UNESCO ont formulé leurs objectifs globaux, l'EFTP apparaît, d'une part, ancrée dans les objectifs de l'éducation et, d'autre part, largement liée aux exigences du marché du travail et des normes en vigueur dans le travail (Atchoarena & Caillods, 1999).

Le taux de scolarisation dans un pays permet d'apprécier l'atteinte ou non des objectifs de l'école (UNESCO, 2000). Le lien entre EPT et EFTP est particulier en ASS, dès lors que l'existence même de l'EPT reste un objectif. Souvent, l'EFTP apparaît comme un luxe discrètement renvoyé au monde des entreprises qui sont priées de prendre en charge elles-mêmes la formation de leurs employés et futurs employés. Une telle approche connaît des limites importantes dès lors que le secteur informel occupe jusqu'à 80 % de l'économie d'un pays ; la formation professionnelle est largement réduite à des formes primaires de compagnonnages, fondés sur la reproduction par imitation des gestes traditionnels de la profession (Sindzingre, 2006). L'institutionnalisation de l'EFTP dans des organisations conçues, structurées et planifiées pour ce but n'est pas une tâche facile en soi (Ginesthié, Huot-Marchand, & Delahaies, 2012). Les difficultés à financer les organisations de l'EFTP et à structurer les formations sont amplifiées en ASS du fait du déficit chronique de ressources nécessaires, notamment pour disposer d'analyses fiables des besoins en termes d'emploi et de qualifications (R. Reinikka & Svensson, 2001).

Une difficile massification de la scolarisation de tous les enfants

La première faiblesse de l'EPT en ASS à la fin des années 90 concerne la médiocrité et l'inégalité de la scolarisation des enfants. La grande majorité des pays concernés sont largement en deçà des normes des objectifs du Millénaire et l'on observe une grande diversité de situations. Environ 38 millions d'enfants ne sont pas du tout scolarisés. Le taux de scolarisation était, à cette époque, d'environ 12 % pour l'éducation préscolaire, 57 % pour l'école primaire, 24 % pour le secondaire, 4 % pour l'enseignement supérieur et 5 % pour l'EFTP (Banque mondiale, 2010). La scolarisation des filles est un problème récurrent dans de nombreux pays. Le taux d'analphabétisme des femmes est pratiquement toujours bien plus élevé que celui des hommes. De même, l'accès à l'enseignement supérieur ou à l'EFTP est toujours en grande partie réservé aux hommes. La réalisation des OMD suppose un réel engagement politique et l'utilisation adéquate des moyens financiers.

Avec 44 % de jeunes de moins de 14 ans (environ 300 millions enfants d'âge scolaire), la population de l'ASS est très rurale ; elle croît de 2,65 % par an. La croissance urbaine est deux fois plus importante que la progression rurale, reflétant le fort exode rural. Environ 58 % de la population vit

en dessous du seuil de pauvreté avec moins d'un euro par jour. Si 70 % de la population de plus de 15 ans travaille, nous notons des différences significatives entre les sexes et les emplois sont principalement agricoles (UNO, 2011).

Au cours de la première décennie du 21^e siècle, on observe une augmentation importante de la population, principalement dans les villes (environ 41 %). Si l'on observe une amélioration significative de la santé, il n'y a pas de progrès significatifs en matière d'éducation ; 72 % des jeunes sont analphabètes. Le plus important progrès dans certains pays reste l'abandon du paiement des frais de scolarité. Malheureusement, la perte de ressources correspondante pour les écoles n'a pas toujours été compensée par des financements accrus de l'État. Très souvent, cela conduit à une détérioration des conditions dans les écoles avec des classes surchargées, un manque chronique des plus élémentaires moyens pédagogiques (stylos, cahiers, livres scolaires...), voire même le manque de salles de classe, de tables ou de chaises.

Le développement de l'Afrique subsaharienne est trop souvent la proie de la corruption (R. Reinikka & Svensson, 2005). Ce ne sont pas seulement les ressources qui sont perdus ; des formes plus discrètes de corruption compromettent l'efficacité des systèmes éducatifs (R. Reinikka & Svensson, 2006). L'insuffisance ou l'absence de systèmes d'information fiables (R. Reinikka & Svensson, 2011) sur la scolarité, la qualité ou l'efficacité de l'éducation, impactent directement la gestion des systèmes éducatifs, laissant ainsi la porte ouverte aux malversations à tous les niveaux, depuis les ministères jusqu'aux enseignants eux-mêmes (Ritva Reinikka & Smith, 2011). Par exemple, les nombreux cas de fraude aux examens ou aux évaluations sont souvent mentionnés dans de nombreux pays ; dans certains cas, l'emploi courant du terme de moyennes sexuellement transmissibles laisse présumer de certaines pratiques de corruption.

Les études qualitatives en ASS ne sont pas nombreuses mais redisent toutes la mauvaise qualité de l'enseignement et le faible niveau des élèves. Apprendre reste le but de toute école, qu'il s'agisse des compétences de base de l'école primaire ou des connaissances et compétences à acquérir dans l'EFTP. Certains pays font face à la massification de l'éducation tout en assurant un niveau d'enseignement sinon meilleurs tout au moins constant. Les énormes disparités qualitatives mettent l'accent sur les manques de gestion de l'éducation. Peu de pays africains participent aux enquêtes internationales, ce qui rend les comparaisons difficiles. Malgré cela, les quelques données disponibles (p. ex. TIMSS¹) sont importantes pour évaluer la performance des systèmes éducatifs africains ; elles indiquent l'extrêmement faible niveau en mathématiques et en sciences (UNESCO, 2011). Quelques pays d'ASS ont les ressources nécessaires pour soutenir par eux-mêmes le développement de leurs propres curricula. Il n'est pas rare de trouver des organisations de formation pour lesquelles le curricula, la structure et l'équipement ont été importés et se révèlent complètement inappropriés au contexte local.

La pénurie d'enseignants est générale ; elle prend une tournure dramatique dans certains domaines. Par exemple, atteindre dans un délai raisonnable un ratio de 25 élèves par classe pour l'EPT suppose de recruter et former environ 4 millions d'enseignants. En ce qui concerne l'EFTP, les pays d'ASS doivent de recruter et former des enseignants 1 million pour améliorer la très mauvaise couverture de ces formations et les très mauvais ratios élèves/enseignant. La question du recrutement des enseignants est tout autant quantitative que qualitative (Ginestié, Balonzi, & Kohowalla, 2006). La proportion d'enseignants non-qualifiés en ASS est particulièrement critique. En outre, les enseignants dans des sociétés fragiles travaillent dans des conditions précaires : mal payés, ce métier n'attire pas les nouveaux diplômés (Bekale Nze & Ginestié, 2011, 2012; Ginestie & Bekale Nze, 2014). Pour remédier à cette pénurie, de nombreux pays recourent massivement à des contrats temporaires et recrutent des personnels incompetents non-formés (Ginestié, 2012). En fait, la profession n'a que très peu de prestige ; il est injuste de faire porter sur ces enseignants la responsabilité des mauvais résultats des élèves alors que le problème est typiquement celui du statut social, du niveau de qualification, de formation et de rémunération de cette profession (Ginestie & Bekale Nze, 2014).

L'analyse de l'évolution des indicateurs relatifs à la scolarisation et au fonctionnement des systèmes éducatifs est particulièrement utile pour comprendre les tendances en ASS au cours de ces 15 dernières années. Le Forum de Dakar (UNESCO-BREDA & WGECD-ADEA, 2010), par exemple, conduit à plusieurs changements importants : i) l'inclusion de l'EPT dans le développement global du secteur éducatif est en soi un élément de la stratégie nationale de croissance et de réduction de la pauvreté ; ii) la forte mobilisation internationale pour l'éducation, avec une priorité déclarée pour l'Afrique à la fois en termes d'aides publiques au développement intersectoriels et dans les choix budgétaires des pays. Cependant, malgré cette mobilisation, les ressources apportées aux pays sont en dessous des promesses et montrent des signes de ralentissement, plus précisément depuis la crise de 2008. Malgré cela, les taux de scolarisation sont en constants progrès, mais ils restent

¹ TIMSS: *Third International Mathematics and Science Study*

toujours plus favorables pour les garçons que pour les filles. En l'espace de dix ans, le nombre d'enfants a augmenté de 85 millions à plus de 133 millions. Les conditions de scolarisation dans le primaire se sont dans l'ensemble détériorées. Le taux de scolarisation dans le secondaire a largement augmenté avec plus 16 millions nouveaux arrivants. Les inscriptions dans l'EFTP ont doublé, passant d'un peu plus de 1 million à plus de 2 millions d'élèves. Les progrès de l'EFTP sont évidents mais ils ne sont pas assez efficaces pour avoir un impact réel sur la vie des enfants défavorisés. Les disparités entre pays demeurent, même si elles sont moins importantes.

L'accent mis sur l'EPT éclipse en partie une nécessaire réflexion profonde sur l'enseignement secondaire. La question qui se pose est celle de l'après enseignement primaire pour ces jeunes : doivent-ils poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire général ou technique ? Si la continuité du primaire-secondaire-Université est évidemment logique, le fait demeure : (i) qu'une petite partie des élèves fréquentent l'école après l'école primaire, (ii) que l'EFTP reste, malgré les importants progrès quantitatifs, très minoritaire dans les poursuites d'études au-delà du primaire, (iii) qu'il est encore largement structuré autour de formation pour les emplois dans le secteur formel, le secteur informel étant largement ignoré et (iv) que la réduction de l'éducation aux seules connaissances générales de l'EPT ne permet pas aux pays de s'engager dans un processus de développement durable de leur environnement social, économique et, en définitive, politique et culturel.

Le secteur informel représente, dans certains pays, jusqu'à 80 % de l'activité économique. Il joue un rôle majeur dans la création d'emplois et la production de richesses dans ces pays. Beaucoup de jeunes auront des emplois dans ce secteur informel, souvent dans des conditions sociales et professionnelles effroyables. Généralement sous-payés, ces emplois sont largement discrédités, en particulier en ce qui concerne les qualifications requises. La reconnaissance des qualifications reste un défi majeur qui nécessite leur intégration dans un système de formation professionnelle. Certaines expériences, encore trop peu, essaient de lier le développement de la formation, la reconnaissance des qualifications et la structuration du secteur informel (Walther, 2006a, 2006b, 2009; Walther & Tamoifo, 2009).

Les perspectives tracées une fois de plus mettent en évidence la nécessité d'une approche globale, promouvant l'idée que l'accès à une qualification professionnelle est avant tout une clé pour obtenir un emploi stable et rémunérateur. Il est nécessaire d'améliorer la mauvaise opinion générale sur l'EFTP. Pour ce faire, les politiques éducatives doivent prendre en compte le contexte national et mettre en place un contrôle visant à améliorer l'accès équitable à l'EFTP (Ginestí, 2014). L'ampleur de la tâche, les enjeux considérables de la situation africaine tant en matière d'EPT que d'EFTP montrent le rôle qu'il y a à conduire la réflexion entre éducation technologique et formation professionnelle en la reliant à la question de la formation des enseignants. C'est le but de ce quatrième colloque international organisé par le RAIFFET avec de nombreux partenaires.

Ce colloque s'inscrit dans la dynamique impulsée par le réseau depuis plusieurs années. Le choix de l'orienter sur la formation des enseignants répond à ce souci et devrait nous permettre de faire un point sur plusieurs projets en cours et à venir. La création de la chaire Unesco en partenariat entre l'ENSETP de Dakar et l'ÉSPÉ d'Aix-Marseille, le projet d'en étendre la portée au travers d'un réseau Unitwin, le partenariat avec l'AUF et l'IRD, la mise en œuvre d'un programme Erasmus Mundus Europe-Zone ACP (Afrique, Caraïbe, Pacifique), sont autant de perspectives qui organisent les moyens de la mobilité d'étudiants aux niveaux masters, doctorats et au-delà entre chercheurs et experts. Par ailleurs, le RAIFFET développe des programmes de formation professionnelle en Afrique qui étendent ses moyens d'actions.

Ce colloque doit favoriser les échanges entre partenaires et surtout avec les participants de ces programmes ; plus que jamais, il ne doit pas être (il ne l'a jamais été si ce n'est que partiellement) le seul rendez-vous des institutionnels mais au contraire doit permettre le renforcement des politiques de formation à et par la recherche de l'ensemble des partenaires du réseau. Nous sommes à un tournant dans son institutionnalisation et nous devons donc nous donner les moyens de cette institutionnalisation pour en assurer la pérennisation. Cela me semble être le principal objectif à atteindre.

Les thèmes du colloque

L'objectif de chaque enseignant est (devrait être ?) de permettre à ses élèves d'apprendre les savoirs qu'il leur enseigne... Énoncé ainsi, un tel objectif recèle toute la complexité du métier d'enseignant ; il induit un lien causal qui ne va pas d'évidence – l'enseignant enseigne, mais est-ce que l'élève apprend et qu'apprend-il ? – mais qui, au contraire, révèle un ensemble d'interactions liant l'enseignant, l'élève et le savoir et organisant les processus d'enseignement-apprentissage. Les anthropologues définissent généralement le savoir comme l'articulation opérationnelle entre

connaissance et compétence. Cette articulation n'est pas le fruit d'un don particulier et ne relève en rien de l'inné. Cette construction résulte d'un apprentissage qui prend du temps. Exercer le métier d'enseignant suppose d'acquérir des connaissances et de développer des compétences afin de maîtriser l'ensemble des composantes qui organisent ces processus. Les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation appartiennent à la catégorie des métiers d'interactions humaines (enseigner, former, soigner, accompagner, aider, conseiller, assister, animer...). Ils requièrent l'adhésion du sujet, objet de l'intervention, et visent sa transformation. Trois éléments – le collectif de travail, l'environnement institutionnel et le contexte organisationnel – impactent les pratiques, mettant en tension deux registres de compétences, celles qui relèvent de l'objet du service, les contenus d'enseignement par exemple, et celles qui organisent la communication de cet objet. Cette tension se traduit en oppositions fortes de l'un envers l'autre par l'exagération de la prégnance de l'un sur l'autre. Ainsi, l'académisme disciplinaire est opposé au pédagogisme scolaire, comme si l'un ou l'autre ne pouvait coexister dans la formation professionnelle d'un enseignant, comme si l'on pouvait se soucier exclusivement de l'un sans se préoccuper de l'autre. Les pratiques professionnelles des enseignants – il en est de même pour les formateurs et les éducateurs – sont plus compréhensives et articulent finement les savoirs professionnels qui combinent ces deux registres de compétences. Les analyses des pratiques permettent d'identifier trois registres de savoirs professionnels dont le niveau de maîtrise permet d'apprécier l'expertise de celui qui exerce le métier visé.

Les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation appartiennent à la catégorie des métiers d'interactions humaines (enseigner, former, soigner, accompagner, aider, conseiller, assister, animer...). Ils requièrent l'adhésion du sujet, objet de l'intervention, et visent sa transformation. Trois éléments – le collectif de travail, l'environnement institutionnel et le contexte organisationnel – impactent les pratiques, mettant en tension deux registres de compétences, celles qui relèvent de l'objet du service, les contenus d'enseignement par exemple, et celles qui organisent la communication de cet objet. Cette tension se traduit en oppositions fortes de l'un envers l'autre par l'exagération de la prégnance de l'un sur l'autre. Ainsi, l'académisme disciplinaire est opposé au pédagogisme scolaire, comme si l'un ou l'autre ne pouvait coexister dans la formation professionnelle d'un enseignant, comme si l'on pouvait se soucier exclusivement de l'un sans se préoccuper de l'autre. Les pratiques professionnelles des enseignants – il en est de même pour les formateurs et les éducateurs – sont plus compréhensives et articulent finement les savoirs professionnels qui combinent ces deux registres de compétences. Les analyses des pratiques permettent d'identifier trois registres de savoirs professionnels la maîtrise des savoirs à enseigner, la maîtrise de l'enseignement de ces savoirs et la maîtrise du rôle d'enseignant acteur du système éducatif dans lequel il agit. Le niveau de maîtrise permet d'apprécier l'expertise de celui qui exerce le métier visé.

L'École, dans ses fondements éducatifs, ne transmet pas des connaissances spécifiques et spécialisées, elle porte des connaissances génériques qui permettent à chaque enfant, chaque adolescent, de se construire son propre rapport aux savoirs en lui donnant les clés de compréhension du monde dans lequel il grandit pour s'épanouir. La culture disciplinaire doit être appréhendée beaucoup plus largement que la seule discipline enseignée. La délimitation des champs disciplinaires pour l'École ne recouvre pas exactement celle des disciplines académiques universitaires ; l'École primaire n'est pas une propédeutique à telle ou telle grande école. Le continuum de formation professionnelle des enseignants doit différencier les objectifs de savoirs disciplinaires et des besoins de l'École visant réellement la réussite de tous les élèves. Deux catégories de savoirs, bien sûr interdépendants, sont à articuler : les savoirs fondamentaux de référence qui définissent les contenus académiques en lien avec la recherche universitaire dans le(s) champ(s) considéré(s) et les savoirs enseignés à l'École qui concernent les contenus de la (des) discipline(s) scolaire(s) de l'EPT à l'EFTP.

Le deuxième niveau de maîtrise est bien celui de l'enseignement des savoirs scolaires. En effet, la connaissance des savoirs à enseigner ne donne pas l'assurance d'être capable de les enseigner. La capacité à enseigner ne relève pas d'un don inné mais bien d'un construit professionnel qui s'inscrit dans un cursus de formation professionnelle initiale et se perfectionne, avec l'expérience et grâce à des dispositifs de formation professionnelle continue. Enseigner est bien un métier qui s'apprend. Enseigner ne peut être réduit au seul rôle d'exécutant de prescriptions institutionnelles. C'est un travail de spécialiste qui conçoit, planifie, met en œuvre et évalue des situations d'enseignement. Les pratiques pédagogiques sont étayées par des analyses didactiques adaptées à l'environnement scolaire, la classe, les élèves. Un tel niveau de maîtrise suppose des connaissances avérées dans des champs aussi divers que la pédagogie, la didactique, la psychologie de l'éducation, la sociologie de l'éducation... Ces connaissances étayent les compétences qui fondent les pratiques enseignantes. C'est bien le cadre de cette formation qu'il faut construire, organisée autour de l'acquisition de ces compétences professionnelles.

La maîtrise des savoirs à enseigner, si elle est nécessaire, n'en est pas moins insuffisante pour penser la professionnalité des enseignants ; elle doit s'accompagner de la maîtrise de l'enseignement de ces savoirs ; enseigner est un métier qui s'apprend. La connaissance des élèves, les enjeux de l'enseignement et de l'éducation, les techniques d'enseignement, les méthodes d'évaluations, les logiques d'apprentissage, les organisations possibles des situations..., constituent un socle de compétences et de connaissances indissociable de la professionnalité enseignante et qui doit être construits tout au long d'une formation professionnelle initiale.

Cette organisation en niveaux de maîtrise, déclinée ici pour le métier d'enseignant, est opérationnelle pour décrire l'un ou l'autre des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Pour autant, chacun de ces registres n'est indépendant l'un de l'autre. Leurs interrelations doivent être mises en tension permanente dans le cursus de formation. L'objectif étant de former des professionnels, cette mise en tension doit s'exprimer par la mise à l'épreuve de l'acquisition des connaissances dans le cadre des enseignements dispensés à l'université avec la construction des compétences construites tout au long des périodes de stages professionnels, depuis la licence et jusqu'à l'obtention du master. Les périodes professionnelles ne sont pas des temps à parts, pas plus que des illustrations pratiques d'enseignement théoriques.

Un tel niveau d'intégration bouleverse nos conceptions habituelles de ces métiers en déplaçant la centration du seul recrutement d'enseignants vers la formation de professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. De nombreuses professions (ingénieur, personnel médical, management, pilote de ligne...) ont, depuis longtemps, dissocié la formation de l'accès à l'emploi des formés. Comment former des enseignants sur les fondements professionnels du métier d'enseignant ? La construction de ces formations repose essentiellement dans la définition socioprofessionnelle de chacun de ces métiers, un grand chantier qui doit associer les employeurs (l'éducation nationale pour certains pays, les institutions en charge de l'École pour d'autres...), les institutions (universités, écoles normales, centre de formation d'enseignants...) chargées de la formation et les professionnels eux-mêmes.

La formation des enseignants, initiale ou continue, reste le meilleur moyen d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice de ces métiers complexes. Le but de ce quatrième colloque sera de faire le point sur les avancées des différentes recherches menées en vue d'améliorer notre compréhension des processus d'enseignement-apprentissage, des implications sur le métier d'enseignant et des conséquences pour leur formation.

Depuis sa création, le RAIFFET promeut le développement de recherches, d'expertises et d'organisations de formation afin d'améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs en général, de l'éducation scientifique, technologique et professionnelle, en particulier. Ce développement a des retombées concrètes dans les institutions du réseau, notamment la mise en place de la chaire Unesco « éducation scientifique et technologique et formation des enseignants ». La plupart des institutions sont engagées dans le cadre du programme Erasmus Mundus « Science and Technology education and Teacher training » et sont partenaires du Centre International de Recherche en Éducation Scientifique, Technologique et Professionnelle. Ce quatrième colloque sera aussi l'occasion de confronter les points de vue en matière de formation des enseignants dans les disciplines scientifiques, technologiques et professionnelles, qu'il s'agisse de regarder ces questions au niveau de l'école de base dans le cadre de l'éducation pour tous (EPT) ou dans celui de l'éducation et la formation technologique et professionnelle (EFTP).

Ce quatrième colloque du RAIFFET traite des trois thèmes suivants :

- les méthodes d'enseignement et leur efficacité en matière d'apprentissage, pratiques enseignantes et organisations scolaires
- modélisation, simulation, virtualisation..., impact des situations didactiques sur les apprentissages, tâches scolaires et activité des élèves
- la formation professionnelle des enseignants d'éducation scientifique, technologique et professionnelle

Premier thème

De nombreuses organisations pédagogiques, telles que l'approche par compétences, la pédagogie par objectif, la pédagogie de projet, la démarche d'investigation, la pédagogie par résolution de problèmes..., sont ou ont été largement développées, souvent sous l'influence des prescripteurs institutionnels qui cherchent à définir avec de plus en plus de précisions la matière à enseigner et la manière de l'enseigner. La distance entre les attentes des institutions et les pratiques pédagogiques, voire leur efficacité, est régulièrement interrogée par chacun des acteurs directs ou indirects. Dans ce thème, les propositions de communication traiteront de cette distance, qu'il s'agisse de regarder les organisations scolaires, les pratiques enseignantes, les méthodes pédagogiques ou leur efficacité

en matière d'apprentissage. Les publications retenues seront contextualisées à l'éducation scientifique, technologique et professionnelle, dans le cadre de l'EPT ou de l'EFTP ; les propositions pourront adopter des points de vue institutionnels, sociologiques, anthropologiques, didactiques, psychologiques...

Deuxième thème

Le recours à des systèmes informatiques tendent à virtualiser de plus en plus les enseignements technologiques et professionnels. Souvent réalistes des références professionnelles, ce recours vise également à rendre accessible certaines expérimentations qui nécessiteraient des équipements de travaux pratiques onéreux, complexes et fragiles que bon nombre d'établissements scolaires ne peuvent se payer ou, lorsqu'ils en disposent, ne peuvent entretenir et maintenir en bon état de marche. Changer ainsi les conditions de l'étude conduit à modifier radicalement les situations didactiques. Ce thème doit permettre de faire le point sur ces usages en termes de bénéfices et de pertes du point de vue éducatif, pédagogique, didactiques et d'apprentissage et visera à apporter quelques réponses à la question suivante : quels sont les effets du recours à la simulation et à ces dispositifs sur les apprentissages des élèves en termes de compétences et de connaissances acquises ?

Troisième thème

Il est maintenant communément admis que le métier d'enseignant (ou celui de formateur) requiert un triple niveau de maîtrise : maîtrise des savoirs à enseigner, maîtrise de l'enseignement de ces savoirs et maîtrise du rôle d'enseignant dans la communauté éducative. La formation des enseignants doit permettre aux étudiants d'atteindre de manière raisonnable ce triple niveau d'exigence à la fin de sa formation initiale. Cette formation s'inscrit dans un contexte de grands besoins quantitatifs et qualitatifs d'enseignants dans les domaines concernés et à tous les niveaux scolaires et souvent dans une conception qui réduit la formation à la seule maîtrise des savoirs académiques, réduisant les deux autres niveaux à un supplément d'âme acquis sur le terrain, par une pratique qui ne génère souvent que reproduction de modèles éculés ou applications de prescriptions peu efficaces. Dans ce thème, les propositions s'attacheront à présenter des expérimentations qui visent à améliorer la qualité de la formation des enseignants tout en la rendant accessible au plus grand nombre. L'articulation des trois niveaux de maîtrise sera envisagée tant du point de vue des structures de formation (organisation des curricula de formation) que des contenus de formation et de leur effet sur les pratiques professionnelles des étudiants en formation.

Références

- Atchoarena, D., & Caillods, F. (1999). Technical education: a dead end or adapting to change? *Technical and Vocational Education*, 29(1), 73-96.
- Banque mondiale. (2010). *Banque mondiale. Rapport annuel*. Washington: World bank.
- Bekale Nze, J. S., & Ginestié, J. (2011). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant de l'enseignement technique au Gabon. *Rocare; Revue Africaine de Recherche en Education*, 3, 33-43.
- Bekale Nze, J. S., & Ginestié, J. (2012). Technical and vocational teaching and training in Gabon: how future teachers build their vocational identity? *International Journal of Technology and Design Education*, 22(3), 399-416. doi: 10.1007/s10798-010-9143-3
- Ginestié, J. (2012, 11-15 novembre). *From education to training, a long way for TVET*. Paper presented at the International high-level Symposium on educational challenges in sciences, technology and ICT. New millenium learners and innovative learning environments, Jerusalem.
- Ginestié, J. (2014). La formation professionnelle des enseignants, un défi pour le 21e siècle. In H. Cheneval-Armand, S. Brunel, J. Ginestié, J. S. Bekale Nze, I. Wade, & M. Taha Janan (Eds.), *Education technologique, formation professionnelle et formation des enseignants*. Marrakech: Aix-Marseille Université.
- Ginestié, J., Balonzi, O., & Kohowalla, R.-P. (2006). *Une éducation générale pour tous, une qualification professionnelle pour chacun*. Libreville: Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation technologique Éditions.
- Ginestie, J., & Bekale Nze, J. S. (2014). The Republic of Gabon: an overview. In C. C. Wolhuter (Ed.), *Education in East and Central Africa* (1st ed., pp. 245-272). London: Bloomsbury Academic.
- Ginestié, J., Huot-Marchand, H., & Delahaies, L. (2012). L'EFTP en Afrique subsaharienne : où en est-on ? . In I. Wade, J. Ginestié, & A. Diagne (Eds.), *Education technologique, Formation professionnelle et égalité des chances* (pp. 61-76). Marseille: IUFM Aix-Marseille.
- Reinikka, R., & Smith, N. (2011). *Enquêtes de suivi des dépenses publiques dans l'éducation ; Ouganda, Pérou, Zambie*. Paris: Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.

- Reinikka, R., & Svensson, J. (2001). Confronting competition: Investment, profit, and risk. *Uganda's Recovery: The Role of Farms, Firms, and Government*, 207-234.
- Reinikka, R., & Svensson, J. (2005). Fighting corruption to improve schooling: Evidence from a newspaper campaign in Uganda. *Journal of the European Economic Association*, 3(2-3), 259-267.
- Reinikka, R., & Svensson, J. (2006). Using micro-surveys to measure and explain corruption. *World Development*, 34(2), 359-370. doi: 10.1016/j.worlddev.2005.03.009
- Reinikka, R., & Svensson, J. (2011). The power of information in public services: Evidence from education in Uganda. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 956-966. doi: 10.1016/j.jpubeco.2011.02.006
- Rwehera, M. (2004). Éducation, développement et pauvreté en Afrique subsaharienne. In Bureau international d'éducation (Ed.), *Curriculum, compétences et lutte contre la pauvreté en Afrique SubSaharienne* (pp. 1-13). Genève: Unesco.
- Sindzingre, A. (2006). Institutions, Développement et Pauvreté. *Document de travail*, 20.
- UNESCO-BREDA, & WGECD-ADEA. (2010). *Early childhood care and education regional report. Africa*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (1999). La science pour le XXI siècle: un nouvel engagement,. *Conférence mondiale sur la science*.
- UNESCO. (2000, 26-28 avril). *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paper presented at the Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar, Dakar.
- UNESCO. (2011). L'éducation pour tous en Afrique subsaharienne en 2010. Rapport pour la réunion du Groupe de Haut Niveau (pp. 35). Dakar: BREDA.
- UNO. (2011). Demographic Yearbook (2011 ed.). New-York: United Nation Organisation.